

## **O CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR: TRANSFORMAR BARREIRAS EM OPORTUNIDADES**

**Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva**

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (ULHT), Lisboa  
[fernandomfrsilv@gmail.com](mailto:fernandomfrsilv@gmail.com)

**Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores**

Escola Superior de Educação do Porto  
[paulaqflores@gmail.com](mailto:paulaqflores@gmail.com)

**RESUMO:** Nas relações que as pessoas estabelecem entre si ocorrem situações de conflito. A escola constitui um interface social propício a uma envolvimento onde os conflitos proliferam face à complexidade do processo educacional. Transformar uma barreira em oportunidade é uma arte em que a formação do professor tem uma influência significativa nas decisões. Este artigo apresenta os resultados da análise de opiniões de futuros professores, relativas à gestão de conflitos, e dissemina boas práticas em contexto escolar. Deste modo, esperamos contribuir para um debate crítico-reflexivo sobre esta temática na formação inicial e para a resolução de problemas no âmbito da gestão de conflitos na comunidade escolar.

### **1. Introdução**

O ser humano é um ser relacional por excelência, opera como esteio do seu próprio desenvolvimento, inserido num sistema inter relacional mais globalizante, num dado contexto sociocultural organizacional. O conflito surge sempre onde acontecem interações sociais, sendo que ao longo de toda a história humana, surgiu continuamente a necessidade de o abordar e de o estudar, não descurando a complexidade, que este assume, ligada à convivência quotidiana do ser humano, que na teia de interações sociais em que se move, vê surgir com naturalidade conflitos, diferenças de opiniões, formas divergentes de observar e interpretar as coisas. A vida contemporânea em sociedade é marcada atualmente pela sua diversidade, continuando, no entanto, as pessoas a não aceitá-la como um bem, como uma forma positiva e enriquecedora para a vida em sociedade.

Para se poder abordar de uma forma ampla e plural o conceito de conflito ter-se-á obrigatoriamente de o delimitar, pelo que se trata de uma matéria complexa, pois como

sustentam Jaca & Riquelme (1998), semelhança e diferença entre pessoas e entre grupos surgem como processos psicossociais cada vez mais frequentemente com mais importância na vida das relações humanas. Assim, face à constelação de definições, que se podem encontrar na literatura e acompanham o conceito de conflito, buscando-se um contributo para um olhar não básico e unilateral, destacam-se particularmente importantes os contributos nesta área de Deutsch (1973, 1980, 1990, 1993) e também, na abordagem de que nenhuma conceptualização de conflito surge, maioritariamente, como dominante, os de (Lewicki, Weiss & Lewin, 1992; Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C., 2003).

A Escola, pelas características que lhe são próprias, constitui um meio favorável ao desenvolvimento de situações de conflito, nomeadamente em momento de mudança como o da atual conjuntura. Neste contexto, a Escola, além de ensinar, educa, promove momentos de socialização e de satisfação na relação com os outros, quer presencial, quer no ciberespaço, sustentadas em princípios de cidadania e de respeito pelo outro, de colaboração, de valores e de aprendizagem global. O resultado das interações entre alunos, professores e toda a comunidade educativa permite construir processos de aprendizagem nas mais diversas vertentes, nomeadamente quando resulta de uma intervenção eficaz ou de uma reflexão profunda sobre a situação. Tem potencialidade neste contexto as narrativas que, segundo Clandinin & Connelly (1990) e Bolívar (2002), podem ser entendidas como atributos que estruturam a experiência ou, como refere Nóvoa & Finger (1988), que sustentam a própria vertente pedagógico-formativa, ou ainda ferramentas de reflexão que sustentam a lembrança (Jares, 2002) e que invocam o devaneio (Beauchamp & Thomas (2010)). Assim, avocam importância na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais, na organização e estruturação de pensamentos e de situações, na estruturação de aprendizagens, já que elas narram desenvolvimentos da ação e da tensão dos conflitos vividos e o modo como foram superados. Deste modo, permitem compreender a realidade, a apropriação de significados, avaliar decisões, atitudes e resultados, pelo que têm efeito no melhoramento das práticas e das relações com os outros (Britzman, 2003; Roldão, 1995).

Este artigo apresenta o quadro teórico-metodológico, onde é abordada a gestão de conflito no contexto escolar, sustentado primeiramente no procedimento instrumental de recolha de narrativas obtidas por via do preenchimento de questionários em contexto de sala de aula por um grupo de 42 respondentes de licenciatura e outro de 16 alunos de mestrado. Seguidamente, no mesmo quadro metodológico, apresentam-se práticas pedagógicas reais que recorrem a diferentes recursos e estratégias pedagógicas e que revelaram serem promotoras de oportunidades de mudança em diferentes dimensões.

## 2. A gestão de conflito em contexto escolar

Quando se pretende abordar as relações interpessoais no contexto da instituição escolar não se pode descurar o contexto familiar, uma vez que este surge ligado intimamente ao primeiro. As relações interpessoais na instituição escolar e familiar embora possam ter pesos e significados diferentes, têm uma vinculação bem marcante às questões relativas ao conflito que surgem em contexto escolar. É do dinamismo interativo do indivíduo com o contexto onde se insere, seja através da família, escola, pares e comunidade, que se podem criar formas de promoção de comportamentos pró-sociais contextualizados nas escolas (Costa & Matos, 2007), graças à colaboração mais ou menos próxima e contínua da família e da comunidade.

Revele-se que apesar da naturalidade da ocorrência de conflitos no quotidiano da vida pessoal e social, estes estão sempre associados a uma situação desagradável e negativa. Todavia, Deutsch (1973) mostra que nem sempre tal pode ocorrer, sendo que o conflito pode ser um fator gerador de mudança, um estimulador de dinamismo no encontro com o outro ou os outros. A verdade é que no dia-a-dia escolar a ocorrência de conflitos é muito frequente o que faz com que os professores necessitem de lidar com o conflito ao invés de se insurgirem contra ele, buscando a desmontagem dos senso-comuns educativos (Coimbra, 2003) e, concomitantemente, a da sua própria habituação aos fenómenos ligados ao conflito em contextos escolares. Os professores sabem que devem providenciar em privilegiarem a prioridade dada ao pleno desenvolvimento dos seus alunos, reconhecendo assim que se o conflito surgir, este nunca é o problema mas antes uma parte importante da solução que se busca alcançar.

O conflito surge de forma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível (Silva, 2003), constituindo-se mesmo numa condição importante ao desenvolvimento social dos indivíduos, pois as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca, opera como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal ao promover as competências sociocognitivas e de gestão emocional, tornando os indivíduos mais capazes de poderem estabelecer relações positivas com o 'Outro'.

Face ao desenvolvimento integral do aluno, o conflito surge como sendo necessário e benéfico à melhoria da qualidade das suas relações interpessoais, uma vez que o conflito pode preservar relações que de outro modo seriam incomportáveis, constituindo-se como parte fundamental integradora na dialética do próprio desenvolvimento pessoal do aluno. Neste particular o conceito de conflito nunca poderá ser entendido como um objeto passível de abordagem laboratorial, mas antes como uma realidade inerente à ação dos alunos em contexto organizacional escolar (Silva, 2003).

As situações de conflito são susceptíveis de ocorrerem em relações que podem assumir dois tipos distintos: horizontal ou vertical. Sempre que for possível deverá identificar-se e explorar cada uma delas. As relações do tipo horizontal identificam-se

como sendo as que caracterizam o relacionamento entre pares – conflito aluno-aluno, professores-professores e pais-professores. Já as do tipo vertical apresentam-se como sendo as que podem servir de pano de fundo ao conflito – professor-aluno e pais-aluno.

As reações das pessoas, perante uma situação de conflito, geralmente não correspondem rigorosamente ao que, do ponto de vista do seu desenvolvimento e das suas capacidades (Nascimento, 2003), estão capacitadas para fazer influenciar, positiva ou negativamente, a ativação do nível de competência do sujeito em certas situações de interação. Assim, o mesmo indivíduo em função de certas variações contextuais pode apresentar diferenças de nível de funcionamento sociocognitivo (Selman, 1988; Selman et al., 1986) que podem assumir uma situação de interação quer ligada à geração de pertença como é o caso da interação simétrica e igualitária realizada entre pares (aluno-aluno), ou, apresentando certa autoridade unilateral (professor-aluno), quer ligada à própria posição negocial uma vez que é determinante quem toma a iniciativa negocial (o próprio ou o ‘Outro’), quer ainda ligada ao tipo de relação estabelecida no contexto da interação, que no caso do contexto escolar, os alunos sofrem de influências que transcendem a sua maneira de agir (Nascimento, 2003) e podem mesmo condicionar o seu comportamento interpessoal, quer embaraçando-o ou fomentando-o como por exemplo, a ausência de regras claras de comportamento a aplicar ou, a adoção, sobrevalorizando métodos punitivos de controle, que em nada contribuem para a correta clarificação das relações interpessoais.

São vários os autores que avançaram com propostas diferentes para uma identificação mais completa do que se entende por ‘conflito’. É consistente no entanto afirmar-se que esta passa fundamentalmente por saber-se e exercer-se sempre a posição do ‘Outro’. O ‘conflito’ resulta, segundo Costa & Matos (2006), referindo vários autores, de uma percepção divergente de interesses, visões ou objetivos (Deutsch, 1973); de ‘preferências opostas’ (Carnevale & Pruitt, 1992); da convicção de que os objetivos contemporâneos das partes em questão não podem ser alcançados em simultâneo (Rubin, Pruitt & Kim, 1994); é, em sùmula, um processo que se inicia desde que um dos elementos identifica que o ‘Outro’ frustrou, ou está quase a frustrar o seu objetivo, preocupação, ideia (Sanson & Bretherton (2001).

### **3. Abordagem metodológica**

Este estudo segue uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa, privilegiando-se mais esta última) apoiada, numa primeira fase, na análise de um inquérito realizado por alunos da licenciatura e de mestrado, na área da educação, durante o seminário sobre a temática exposta e, numa segunda fase, na observação e análise das suas práticas e opiniões que constam nos relatórios dos alunos de mestrado. Selecionou-se este suporte metodológico pela necessidade de conhecer as várias opiniões dos alunos, futuros professores, com níveis de aprendizagem diferentes, e de

compreender o modo como estes resolveram situações de conflito em contexto real (neste caso, alunos de mestrado).

A população da amostra abrangeu um total de 58 alunos, sendo 42 da licenciatura e 16 de mestrado. A recolha de dados relativos ao inquérito foi realizada durante um seminário, sendo que procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo com base num sistema de categorias e subcategorias.

#### 4. Apresentação e Discussão dos Dados

A análise das narrativas resultou na construção de quadros que permitem a visualização sobre a reação dos respondentes face à discordância e ao conflito. Nesse sentido, foram apresentadas dez afirmações quantificadas numa escala que variava entre 1 a 10, conforme a tabela a seguir apresentada.

**Tabela 1. Narrativas sobre a minha reação à discordância e ao conflito<sup>1</sup>**

	CONCORDÂNCIA									
Não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira razoável.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ao resolver um	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

<sup>1</sup> Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.

	CONCORDÂNCIA									
conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros.										
O conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito é uma maneira de testar a opinião própria.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
<b>TOTAL</b>									<b>PONTUAÇÃO (Pontos):</b>	

A matriz de cotação obedeceu à seguinte categorização: 80 ou mais pontos, tem uma atitude realista face aos conflitos e parece disposto a resolvê-los; entre 50 a 79 parece lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessita de uma abordagem mais positiva; abaixo dos 50 necessita de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos.

Os resultados obtidos na turma de licenciatura foram: vinte e oito (66,7%) dos inquiridos declararam possuir uma atitude realista face aos conflitos e parecem dispostos a resolvê-los (80 ou mais pontos); catorze (33,3%) dos inquiridos manifestaram parecer lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessitam de uma abordagem mais positiva (entre 50 a 79 pontos); nenhum dos inquiridos referiu necessitar de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos (abaixo dos 50 pontos).

A ordem decrescente das respostas às questões formuladas foi a seguinte: a) não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira

razoável; b) o conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo; c) se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações; d) ao resolver um conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros; e) não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada; f) o conflito é uma maneira de testar a opinião própria; g) tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza; h) o conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho; i) o conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias; j) o conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas.

Já os resultados obtidos na turma mestrado foram os seguintes: oito dos inquiridos (50%), declararam possuir uma atitude realista face aos conflitos e manifestaram estar dispostos a resolvê-los (80 ou mais pontos); sete dos respondentes (43,4%) declararam lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessitarem de uma abordagem mais positiva (entre 50 a 79 pontos); apenas um dos inquiridos (6,3%), afirmou necessitar de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos (abaixo dos 50 pontos). A ordem decrescente das respostas nas questões colocadas foi a seguinte: a) ao resolver um conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros; b) não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira razoável; c) o conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo; d) se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações; e) não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada; f) tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza; g) o conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho; h) o conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias; i) o conflito é uma maneira de testar a opinião própria; j) o conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas. Na turma de mestrado foi ainda aplicada uma outra tabela para obter informação sobre as principais estratégias aplicadas para a resolução de conflitos, recorrendo-se aos cinco estilos para a resolução de conflito que se conhece (Cooperação, Cedência, Compromisso, Competição, Evitamento).

**Tabela 2. Narrativas sobre estratégias para a resolução do conflito<sup>2</sup>**

<b>SITUAÇÃO</b>	Nunca (1)	Raramente (2)	Por vezes (3)	Com frequência (4)	Habitualmente (5)
1- Expõe o problema claramente procurando uma solução.					
2- Procura não argumentar					

<sup>2</sup> Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.

<b>SITUAÇÃO</b>	Nunca (1)	Raramente (2)	Por vezes (3)	Com frequência (4)	Habitualmente (5)
3- Procura intensamente a solução do problema					
4- Enfatiza os interesses comuns					
5- Procura um compromisso					
6- Enfrenta abertamente a questão					
7- Procura não se envolver					
8- Insiste numa determinada solução					
9- Acentua que as vossas diferenças são menos importantes que os fins comuns					
10- Procura uma solução intermédia					
11- Não deixa cair a questão sem que ela seja resolvida					
12- Desiste facilmente					
13- Tenta levar a sua por diante					
14- Atenua as diferenças					
15- Está pronto a negociar					
16- Encara o conflito de forma direta					
17- Retira-se da situação					
18- Não considera um “não” como resposta					
19- Procura suavizar as discordâncias					
20- Cede um pouco para receber algo em troca					
21- Exprime claramente o seu ponto de vista					
22- Ignora o conflito					
23- Impõe a sua solução					
24- Atua como se os vossos objetivos fossem de importância primária					
25- Toma em consideração ambos os lados do problema					



A matriz de cotação adaptada às 25 situações exibidas obedeceu à categorização a seguir apresentada na tabela 3, atribuindo-se, em primeiro lugar, a cada um dos itens uma pontuação de 1 a 5 e, seguidamente, realizando-se o seu somatório para cada uma.

**Tabela 3. Grelha classificatória das narrativas da tabela 2<sup>3</sup>**

COOPERAÇÃO		CEDÊNCIA		COMPROMISSO		COMPETIÇÃO		EVITAMENTO	
Itens	Pontos	Itens	Pontos	Itens	Pontos	Itens	Pontos	Itens	Pontos
6		2		1		3		7	
9		4		5		8		12	
16		14		10		11		17	
18		19		15		13		22	
25		20		21		23		24	
<b>SOMA</b>		<b>SOMA</b>		<b>SOMA</b>		<b>SOMA</b>		<b>SOMA</b>	

As respostas dos dezasseis inquiridos permitiram construir um perfil coletivo deste grupo. Assim, unindo os 5 círculos obtém-se uma linha que representa o perfil dos 16 inquiridos, exposta na tabela abaixo patenteada.

**Tabela 4. Perfil obtido Grelha final das classificações obtidas na tabela 3<sup>4</sup>**

<i>COOPERAÇÃO</i>	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5
<i>CEDÊNCIA</i>	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5
<i>COMPROMISSO</i>	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5
<i>COMPETIÇÃO</i>	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5
<i>EVITAMENTO</i>	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5

A leitura e registo dos valores recolhidos dos respondentes permitiu construir o perfil médio dos inquiridos, correspondente às estratégias adoptadas para a resolução de conflitos, que passa por os inquiridos manifestarem gradualmente e, por esta ordem, não evitarem os conflitos, acharem que estes surgem por via da competição existente, a sua resolução passa pela existência de uma certa cedência entre as partes envolvidas, a cooperação é uma forma importante de fazer ultrapassar uma situação de conflito e

<sup>3</sup> Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.

<sup>4</sup> Idem.

finalmente, que o compromisso é a forma mais indicada para poder resolver qualquer tipo de compromisso.

## 5. Estratégias com sentido na gestão de conflitos

São vários os cenários de conflitualidade que os professores podem enfrentar no seu quotidiano letivo. Um comportamento de indisciplina ou uma situação disruptiva na sala de aula pode gerar conflitos que podem desviar a atenção do professor para questões que desfocam a sua função principal, a de ensinar. Neste contexto, todos temos consciência do efeito negativo que estas situações têm nos resultados escolares e na motivação dos alunos, pelo que urge encontrar soluções que evitem ou atenuem tais efeitos ou, pelo contrário, que estimulem a motivação para a aprendizagem, melhorando os resultados perseguidos. Assim, quisemos perceber como é que estes professores estagiários da nossa amostra resolviam situações de conflito em contexto real. Neste sentido, apresentamos de seguida boas práticas distintas, sendo que uma apresenta soluções com recurso à tecnologia e outras recorrem a um processo mais tradicional.

A tecnologia, enquanto instrumento de comunicação, também pode ser utilizada como um meio de resolução de conflitos, promovendo a relação professor/encarregado de educação no sentido de solucionar problemas comportamentais ou de atitude que alguns alunos apresentam. Existem, neste âmbito, já algumas ferramentas que servem de suporte a soluções eficazes, sendo uma delas a *ClassDojo*.

A *ClassDojo* é apresentado como um *software* que pode criar uma cultura positiva na sala de aula, ajudando a construir um comportamento positivo e melhor entre professores e alunos, promovendo a comunicação entre pais e a turma e ajudando-os a ficarem alertas e preparados para situações reais vividas pelos seus filhos, permitindo desenvolver pontos fortes de comportamento e de carácter. Assim, este aplicativo pode ser utilizado com o intuito de melhorar o comportamento dos alunos, pois facilita a comunicação com os seus responsáveis na expectativa de que estes possam intervir junto dos filhos. De carácter gratuito e de fácil utilização, compatível com *iPhone*, *iPad* e *iPod touch*, este programa permite o acesso do encarregado de educação às informações do seu educando, simplificando a partilha de informações em tempo real nas diversas vertentes positivas e negativas: saber estar na sala de aula, saber intervir, saber estar sentado, respeitar os colegas, saber ser simpático e cordial com os outros, saber trabalhar colaborativamente, ser pontual, ser assíduo, ser aplicado, realizar as tarefas com eficácia e com prazer, respeitar o material, ... ou ser conflituoso, não conseguir estar sossegado, ser indisciplinado, levantar-se sem licença, desrespeitar os colegas, ou ainda lançando frases de reforço positivo que estimulem a aprendizagem (Foste fantástico! Conseguieste!...). Além disso, possibilita a criação de uma imagem global do filho na escola auxiliando os encarregados de educação na gestão de estratégias de atuação em casa, ou apoiando o professor na sala de aula, com o objetivo de melhorar o comportamento e as aprendizagens do aluno, ou de reconhecer as capacidades dos filhos

congratulando-os ou felicitando o seu sucesso. Neste contexto, é importante a capacidade do professor em definir parâmetros adequados de avaliação. Estes devem ser capazes de caracterizar o desempenho do aluno conduzindo na resolução de problemas ou estimulando a vontade de melhorar os resultados e a satisfação do aluno, permitindo esbater à partida qualquer cenário de conflito que possa eventualmente surgir. Note-se que esta ferramenta analisa automaticamente os dados do comportamento e do desempenho do aluno disponibilizando aos encarregados de educação a consulta do seu historial ao longo do ano letivo. Deste modo, é possível observar a evolução do aluno e o efeito da estratégia adotada pelo professor/encarregado de educação.

Os alunos estagiários de mestrado aplicaram esta ferramenta em contexto real, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e a análise das suas opiniões, que constam nos relatórios crítico-reflexivos, revelam as seguintes potencialidades da *ClassDojo*:

- Criar compromissos entre o professor e os Encarregados de Educação, melhorando a relação e o clima de cooperação Escola/Casa;
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável e desafiante;
- Estimular a colaboração dos alunos na definição e aplicação de regras de convivência;
- Fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos no sentido de encontrar soluções para problemas comportamentais e de aprendizagens;
- Melhorar a interação dos alunos, a confiança e o sentido de responsabilidade;
- Estimular um comportamento adequado na sala;
- Ajudar a ter consciência da auto e heteroavaliação, sendo os próprios alunos a classificarem os seus desempenhos e os dos colegas;
- Melhorar a reflexão sobre o modo como se relacionam, se comportam e progridem na aprendizagem, pelo que melhora o conhecimento de cada indivíduo sobre si mesmo e sobre os restantes membros da turma;
- Melhorar resultados conforme os parâmetros selecionados pelos professores;
- Melhorar a capacidade de observação;
- Melhorar a liderança do professor relativamente à turma;
- Melhorar a satisfação de todos os atores da educação se conseguirem gerir com eficácia a referida ferramenta.

Note-se que os professores estagiários são de opinião de que a ferramenta é de fácil utilização, quer para o professor, quer para o encarregado de educação que apenas precisa de ter um endereço eletrónico e um código para aceder às informações do professor. Constataram, ainda, que os encarregados de educação dão um *feedback* positivo à utilização desta ferramenta, pelo que houve muita receptividade e adesão tendo sido manifestado muito interesse por todos ao longo do ano. Acrescentaram que o sucesso da ferramenta deve-se sobretudo à capacidade de seleção de parâmetros que visam a mudança comportamental e motivacional do aluno, constituindo por isso um instrumento de referência para a abordagem ao conflito educacional.

Porém, outros alunos, por força das circunstâncias do meio em que se inseriam as escolas, adotaram estratégias mais tradicionais, mas também com bons resultados no contexto educativo. Assim, dois dos estagiários, para implementarem as regras na sala de aula, fizeram uma reflexão crítica com os alunos, sobre uma história do livro “Stop! Disciplina e autocontrole”, de Paulo Moreira, e estes criaram as suas próprias regras para a sala de aula. Deste modo, os alunos tornam-se ativos e responsáveis pela sua própria educação e pelas atitudes em contexto escolar. Por conseguinte, criaram um quadro de comportamento que era preenchido diariamente após reflexão/avaliação individual e da turma. Neste contexto, criaram uma simbologia verde para bom comportamento e respeito das regras, vermelho para mau comportamento e desrespeito das regras, não permitindo a situação de “mais ou menos”. Com o conhecimento dos pais, os alunos que tinham um bom comportamento levavam uma mola para casa e os que não a levavam significava vermelho. Verificaram que aumentou o interesse pelos pais relativamente à escola e ao comportamento dos seus filhos, assim como o diálogo com os filhos e o reconhecimento da imagem do professor e da importância da escola na educação das crianças. Por outro lado, aumentou a responsabilidade dos alunos com o seu comportamento, preocupados se estavam ou não a cumprir as regras e desejosos da referida mola verde que satisfazia os encarregados de educação. Já outros estagiários adotaram articular saberes para implementar as regras do bom comportamento. Assim, na disciplina de matemática desenvolveram a atividade “quem reflete sempre alcança” apresentando um vídeo relativo à volta a Portugal em bicicleta sendo discutido este assunto sustentado em desafios matemáticos e, posteriormente criadas regras de saber estar em contexto de sala de aula, foi criado um cartaz com o nome de todos os alunos, à frente de cada nome saía uma linha onde estava suspensa uma bicicleta. Todos os dias os alunos eram avaliados e a bicicleta avançava ou recuava de acordo com o comportamento e atitudes dos alunos. Além disso, à medida que atingiam determinadas metas pré-estabelecidas, ganhavam uma bicicleta para colar no caderno e para que o encarregado de educação tivesse conhecimento do esforço realizado pelo seu educando, assinando por baixo da figura. Segundo os formandos, esta prática permitiu-lhes a mediação do comportamento das crianças estimulando a auto e heteroavaliação justa e acrescentam que a corrida de bicicletas realizada no cartaz baseada na aquisição de competências cívicas pelos alunos foi fundamental para a gestão de atitudes e construção de um perfil de respeito para com o outro. Foram, ainda, reforçadas estratégias de trabalho de grupo para promover momentos de cooperação e de relação com os outros e pequenos momentos de relaxamento no início da aula envolvendo música e alteração da claridade na sala de aula. Além disso, estimulou-se a participação e responsabilização dos alunos pela delegação de competências próprias do professor ou de um supervisor para que os alunos assumissem papéis que exigem análise do contexto, reflexão sobre o mesmo e resolução de problemas. Segundo os estagiários, os alunos sentiram-se orgulhosos e responsáveis, aumentaram o envolvimento e o desempenho na tarefa e isso teve repercussões positivas na aprendizagem.

Neste contexto, outros alunos, futuros professores, assumiram o potencial das áreas de expressão motora, drama e musical, transversalmente o jogo e a filosofia para crianças na gestão de conflitos. Estas áreas potenciaram o desenvolvimento de competências relativas ao saber-estar na dimensão pessoal e social. Assim, Zabalza (1992) destaca, no domínio psicomotor, a dimensão sensorial e psicomotora como promotoras da construção progressiva de saberes motores e socio afetivos, pelo que a criança explora o mundo com significados, estimulando a autoconfiança, a conquista complexa de habilidades, a compreensão e a unidade corporal. Acresce que o jogo influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos, promove aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momento de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros. Por conseguinte, verificou-se que atividades nas áreas de expressão são fantásticas para resolução de problemas conflituais. Por outro lado, a filosofia para crianças torna-se uma dimensão fundamental na dinâmica da gestão de conflitos, já que no vetor psicossocial estimula alternativas criativas, críticas, socializadoras e de autonomia que podem ser desenvolvidas através de atividades e discussões reflexivas, de ideias e orientações autocorretivas, encorajando o aluno a refletir sobre si num contexto em que a relação com o outro é importante. Assim, a tomada de consciência de si face aos outros pode ser o sustento de conquistas de decisões importantes baseadas num processo de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autogestão de conflitos. Neste contexto, o professor, mediador de conflitos e estimulador de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimentos de competências e de modos de agir, deve facilitar o processo de mudança de atitudes a partir de situações da vida, como o saber ouvir, interrogar-se, dialogar, argumentar, relacionar-se e procurar significados. Através destas áreas os futuros professores ensinaram a compreender factos pela observação crítica e reflexiva, discussão e organização da informação em modos de mapa concetual, a valorizar o outro, nomeadamente atitudes e comportamentos, aspetos culturais, morais e emocionais e, ainda, a adquirir informação pelo desenvolvimento de valores e posicionamento face a problemas da vida ou situacionais. Contudo, reforçam a ideia da importância da identificação correta do conflito, das circunstâncias que o originaram, do modo como o aluno reagiu em situação, para criarem alternativas eficazes de resolução de problemas. Foi a partir desta base que surgiram as diferentes estratégias de gestão de conflito. Neste contexto, também Touval realça que “um mediador deve ser capaz de levar por diante uma negociação dinâmica, reagir rapidamente aos acontecimentos, aproveitar as oportunidades, e de dispor da flexibilidade necessária para ajustar posições e elaborar propostas conforme o desenrolar da situação” (citado por Branco, 2004, s/p).

## **5. Considerações Finais**

Nas últimas décadas as preocupações relativas à gestão de conflito escolar têm assumido algum ênfase no seio da comunidade escolar, pelo efeito negativo no clima da

escola, no desempenho dos alunos e dos professores, nas relações interpessoais e até na construção de uma cultura sustentada no desenvolvimento de competências e no pensamento crítico e criativo. Neste contexto, merece alguma atenção a percepção de futuros professores relativamente à gestão de conflitos. Constatou-se que são os que possuem menos habilitações (os da licenciatura) os que mais referem possuir uma atitude realista face aos conflitos e caso estes surjam manifestam maior disposição para os resolver. Este resultado revela a dificuldade de resolução de conflitos no terreno, pois comparando com os alunos de mestrado, estes últimos manifestam menor disposição para a resolução de conflitos, talvez porque estes contactam com frequência com problemas em cenários reais e sentem a dificuldades em geri-los. Acresce que são os que referem que quando enfrentam um conflito têm primeiro em consideração as necessidades do Outro, enquanto que os alunos de licenciatura indicaram nada terem a perder se procurarem um acordo melhor, desde que o façam de maneira razoável. Isto mostra a importância da aprendizagem em contexto real, mas também a necessidade de um suporte teórico sustentável adquirido na sua formação inicial. Importa, ainda, referir que os alunos de mestrado, ao construírem narrativas sobre o conceito de conflito, evidenciaram como sendo resultado já de suas experiências vividas, pessoais e profissionais enquanto os de licenciatura ainda não o puderam fazer, porquanto os fundamentos dos primeiros basearam-se na compreensão desse processo por meio da reflexão que já conseguiram realizar.

As intervenções destes alunos em contexto real, no âmbito da gestão de conflitos, manifestam a importância da conceção teórica para definição de conflito e sua identificação, mas também o papel do professor e a sua capacidade de liderança face ao problema. Assim, constataram que recursos bem aplicados e adequados aos objetivos e contextos podem resolver problemas de conflito e de indisciplina na sala de aula e até melhorar o desempenho do aluno, todavia exige a capacidade do professor em reconhecer a dificuldade, em identificar o problema, em encontrar a solução, em estabelecer parceria e em desempenhar com mestria as suas atividades. Releve-se a importância da identificação do problema, nomeadamente se tivermos em consideração a diversidade de tipologias de conflitos, conforme identifica Redorta (2004). Assim, preparar os alunos para a participação em discussões ou trabalhos de dinâmicas de grupos e de colaboração (através das áreas acima citadas), sustentados em questões de respeito, de ética, de cidadania e de responsabilidade, exige um professor com capacidades de liderança, capaz de gerar possibilidades de aprendizagem e de mudança, de compreensão dos factos pelo pensamento crítico e situações de aprendizagem com sentido para o aluno, capaz de mobilizar recursos e situações de interação e de reflexão que apoiem os anseios e frustrações (muitas vezes alheias à escola) na direção da realização do ser humano e sua felicidade, capaz de criar desafios que estimulem o pensamento individual e coletivo e sua aplicação em contextos reais e imediatos, capaz de criar situações de reconhecimento da mudança e dos modos de ser dos alunos, capaz de tocar no cerne do ser humano criando um ambiente de felicidade, já que nela reside a força motivacional que estimula a vontade de querer mudar. Este cenário revela a

complexidade de ser professor e a necessidade de ser um gestor eficaz de recursos e de estratégias no sentido da mudança.

## 6. Referências

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice, 11*(5), 631-643.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa”, In *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4, (1), s/p. Acedido em 24 de outubro de 2011, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Branco, C. (2004). *A ONU e o processo de resolução de conflitos: potencialidades e limitações*. In *Publicações do Instituto Português de Relações Internacionais da Universidade Nova de Lisboa*, (2 de dezembro). Acedido em 23 de junho de 2014, de [http://www.ipri.pt/publicacoes/revista\\_ri/artigo\\_rri.php?ida=48](http://www.ipri.pt/publicacoes/revista_ri/artigo_rri.php?ida=48).
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- Carnevale, P., J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology, 43*, (pp. 531-582). Califórnia: Palo Alto.
- Clandinin, D. J.; Connelly, M. (1990) Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education, 20*, (3) 241-253.
- Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola*, (pp. 17-51). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. E. & Matos, P. M (2006). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, P & Leitão, S. (2012). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, (48)*, 510-517.
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. The *International Journal of Conflict Management, 1*,(3), 237-263.
- Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. In L. Festinger (Ed.), *Four decades of social psychology* (pp. 46-77). New York: Oxford University Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Jaca, L. M. & Reiquelme, J. M. (1998). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jares, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito*. Guia de Educação para a Convivência. Porto: Edições Asa.
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E. & Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal or Organizational Behavior*, (13), 209-252.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 195-255). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamentos Organizacional e Gestão*, (6.<sup>a</sup> Ed.), Lisboa: Editora RH.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Roldão, M. (1995). As histórias em educação: A função mediática da narrativa. *Ensinus*, (3), 25-28.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sanson, A. & Bretherton, D. (2001). Conflict resolution: Theoretical and practical issues. In D. J. Christie, R. V. Wagner, & D. D. N. Winter (Eds.), *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21<sup>st</sup> century*, (pp. 193-209). New Jersey: Prentice Hall.
- Selman, R. L. (1988). Utilization de strategies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: Une exploration clinique longitudianale de deux adolescents perturbés. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clemont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relations interpersonnelles et développement des saviors*, (pp. 253-275). Fribourg: Foundation Fyssen & Editions Delal.
- Selman, R. L. et al. (1986). *Assessing interpersonal negotiation strategies: Towards the integration of structural and functional models*. *Developmental Psychology*, (22), 450-459.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. E (Org.), *A Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.